

---

## Les « Tsiganes », des élèves « irréguliers » ?

La fabrique et la prise en charge de « l'élève nomade » en Italie

*“Roma children”, pupils with a difference? The making and handling of “nomadic children” in Italy*

**Alice Sarcinelli**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rhei/3638>

DOI : 10.4000/rhei.3638

ISBN : 978-2-7535-4019-4

ISSN : 1777-540X

**Éditeur**

Presses universitaires de Rennes

**Édition imprimée**

Date de publication : 30 octobre 2014

Pagination : 53-70

ISBN : 978-2-7535-3558-9

ISSN : 1287-2431

**Référence électronique**

Alice Sarcinelli, « Les « Tsiganes », des élèves « irréguliers » ? », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], 16 | 2014, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rhei/3638> ; DOI : 10.4000/rhei.3638

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© PUR

---

# Les « Tsiganes », des élèves « irréguliers » ?

La fabrique et la prise en charge de « l'élève nomade » en Italie

*“Roma children”, pupils with a difference? The making and handling of “nomadic children” in Italy*

Alice Sarcinelli

---

## Introduction

- 1 Présentés comme rétifs aux normes scolaires, portés au vol ou à la mendicité, susceptibles de mendier, de travailler, de se marier et d'avoir des enfants dès leur plus jeune âge, les enfants identifiés comme « Roms », « Tsiganes » ou « nomades » sont considérés comme des enfants « hors de l'enfance<sup>2</sup> », c'est-à-dire comme déviants par rapport à l'idéaltype de l'enfant dans les sociétés contemporaines. Ces images dépréciatives puisent leurs origines dans les conditions objectives d'une minorité de ces enfants en situation d'abandon scolaire, de mariage précoce, de délinquance ou de travail juvénile, toutes caractéristiques qui ont été érigées au rang de traits culturels d'une supposée culture éducative tsigane. Considérés comme étant en discordance avec la figure du bon élève, ces enfants ont gagné une place dans le paysage de l'enfance et de la jeunesse marginale ou marginalisée, également connue sous le nom de jeunesse irrégulière. Parmi les piliers du projet de normalisation de l'enfance tsigane, les politiques scolaires figurent à une place de choix.
- 2 En prenant comme exemple le cas italien<sup>3</sup>, nous nous intéresserons aux logiques, aux enjeux et aux effets sur les enfants concernés, du processus de catégorisation, voire d'étiquetage de l'élève rom/tsigane et de sa prise en charge spécifique. Pour ce faire, nous ferons appel à plusieurs sources : des textes de lois sur la scolarisation des nomades, l'analyse des documents et des interventions sociales des bureaux nomades<sup>4</sup>, de l'organisation *Opera Nomadi*<sup>5</sup> et du *Centro Studi Zingari*, qui a notamment publié des nombreuses études sur l'enfant tsigane dans son journal d'études tsiganes *Lacio Drom*<sup>6</sup>.

- 3 L'article retracera le processus de fabrication de la catégorie d'élève rom/tsigane et interrogera la relation entre les politiques de scolarisation et les théories qui les ont orientées. Comment et pourquoi ces enfants ont-ils été considérés comme ayant des besoins spéciaux auxquels il convenait de répondre avec un système de scolarisation différentiel ? Enfin, l'exemple des Tsiganes permettra de faire ressortir et d'interroger les enjeux politiques sous-jacents aux cultures éducatives et scolaires italiennes, notamment pour ce qui est des idéologies concernant la manière de penser et de traiter la diversité à l'école.

## Genèse des politiques d'éducation des Tsiganes

- 4 Dès leur arrivée en Europe à partir des IV<sup>e</sup>-V<sup>e</sup> siècles, les populations tsiganes ont fait l'objet d'un processus d'altérisation alimenté par des stéréotypes, y compris au sujet du traitement des enfants : elles ont été accusées de se livrer à de l'anthropophagie, des enlèvements et des mutilations d'enfants<sup>7</sup> et d'être incapables d'éduquer leur progéniture. Le lien établi entre l'anormalité et la déviance du parent tzigane et la dépravation de l'enfant a été utilisé pour justifier des politiques soit d'assimilation soit de mise à distance pendant des siècles, avec des nuances et des différences selon les configurations, les contextes et les idéologies en vogue.

## La naissance des politiques d'éducation des Tsiganes

- 5 Les premières politiques d'éducation destinées aux Tsiganes remontent à l'époque de la structuration des États nationaux, lorsque ces populations étaient considérées comme déterritorialisées et désocialisées. Leur présence est alors perçue comme un obstacle au développement du lien entre culture et territoire national.
- 6 Le processus de structuration des États-nations s'accompagne également d'un intérêt pour l'enfance, âge crucial pour la production de citoyens<sup>8</sup>. L'éducation apparaît alors comme l'instrument pour résoudre le prétendu « problème tzigane<sup>9</sup> ». Le passage vers les politiques éducatives a été inauguré par l'Espagne : après les échecs des tentatives d'éloignement forcé, les enfants gitans ont été séparés de leur famille d'origine afin d'être éduqués. Marie-Thérèse d'Autriche a, quant à elle, tenté la voie de l'assimilation totale et inconditionnelle avec des mesures qui ont connu un durcissement sous Joseph II. Ces pratiques se sont répandues ensuite dans d'autres pays européens, notamment en Angleterre, en Prusse et, d'une manière moins radicale, en Pologne, tandis que pour l'Italie il faudra attendre le moment de l'unification, survenue plus tardivement<sup>10</sup>.

## L'école obligatoire et l'invention des retardés scolaires

- 7 En Italie, la transition vers des politiques à caractère éducatif vis-à-vis des Tsiganes survient à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lors de l'unification des États italiens. Ces mesures s'inscrivent dans une nouvelle attitude des pouvoirs publics envers la jeunesse irrégulière. La prise en charge d'enfants en état « d'abandon moral<sup>11</sup> » est désormais une responsabilité de l'État, et n'est plus exclusivement du ressort de l'initiative privée. L'intérêt des pouvoirs publics pour les conditions psycho-sociales de la jeunesse irrégulière découlait du souci de gouverner ces enfants et ces jeunes afin de prévenir leur dangerosité.

- 8 À la suite de la loi sur l'obligation de l'instruction primaire de 1877<sup>12</sup>, le champ de la prise en charge des « retardés scolaires » s'organise en Italie : cette catégorie regroupe des enfants dont la fréquentation scolaire est intermittente, comme les orphelins, les enfants illégitimes, les vagabonds, les analphabètes, les enfants anormaux et déviants, mais aussi les nomades et les *girovaghi*<sup>13</sup> dont une grande partie sont tsiganes. L'école spéciale, créée à la fin du XIX<sup>e</sup> avec sa pédagogie spécifique<sup>14</sup>, devient l'instrument pour résoudre des questions qui sont avant tout sociales, comme la resocialisation des enfants et des adolescents déviants et s'inscrit dans l'ensemble des dispositifs (instituts, asiles, etc.) mis en place pour isoler les catégories de personnes considérées comme non productives. Ce lien entre enfance menaçante et danger moral est à la base de ce système de scolarisation séparée, qui avait pour but de moraliser les catégories d'élèves connus sous le nom d'orphelins moraux. L'inclusion des enfants nomades et *girovaghi* dans les écoles spéciales marque l'entrée des Tsiganes dans les rangs de l'enfance irrégulière, phénomène qui perdure aujourd'hui.

## La construction des Tsiganes entre problème social et racial

- 9 L'histoire des politiques éducatives vis-à-vis des Tsiganes a été profondément marquée par la période fasciste. Dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle, une série d'enquêtes sur les catégories de l'anormalité, comme celles de l'anthropologue positiviste Cesare Lombroso<sup>15</sup> sur la morphologie du « délinquant par naissance », ont défendu la thèse de la prédisposition naturelle à la déviance propre aux Tsiganes, du fait de leurs caractéristiques physiques et psychiques spécifiques. Ces études raciales ont aussi mis l'accent sur l'absence d'intelligence, aspect déjà central dans la construction des politiques scolaires pour nomades et *girovaghi* et théorisé par le juriste Alfredo Capobianco en 1914<sup>16</sup>.
- 10 Les recherches italiennes s'inscrivent dans un ensemble de travaux européens, et surtout allemands, comme ceux notamment des chercheurs de l'Unité d'hygiène raciale du Reich qui ont défendu l'origine génétique et héréditaire de l'asocialité tsigane causée par le gène du nomadisme, le *Wandertrieb*. Au croisement entre les théories biologiques et celles de la race, entre eugénisme et racisme, ces différentes thèses ont questionné la possibilité même de resocialiser ces groupes via des interventions éducatives, justifiant le passage à des actes de persécution, de stérilisation et d'extermination. En Italie, l'orientation éducative de la prise en charge des Tsiganes n'a pas entièrement disparu sous le fascisme, mais elle a perdu du terrain au fur et à mesure que les pratiques à caractère racial s'affirmaient. Parallèlement à l'enfermement des Tsiganes dans les camps de concentration et au génocide d'environ 500 000 Tsiganes sous le régime nazi, des projets d'éducation ont perduré à l'intérieur de certains camps d'internement italiens<sup>17</sup>. Prenons le cas de l'école créée en 1943 dans le camp de concentration italien d'Agnone<sup>18</sup>, dans le Molise, où une institutrice et un prêtre dispensaient des cours de discipline, d'histoire du fascisme et de catéchisme. Les objectifs de l'école étaient, au moins en partie, similaires à ceux des pratiques éducatives des siècles précédents, avec notamment le projet d'enseigner aux enfants tsiganes un style de vie « civilisé » et le respect des autorités établies. Il s'agissait, pensait-on, d'ouvrir l'esprit de ces enfants pour éviter qu'ils ne suivent les traces de leurs parents.
- 11 Si selon l'historien Luca Bravi la période fasciste est décisive dans l'histoire de l'éducation des Roms et des Sintis en Italie<sup>19</sup> et, plus généralement, en Europe, il faut noter que la confusion entre problème social et dimension raciale est un phénomène de longue durée.

Pour autant, il ne faut pas sombrer non plus dans la thèse de la continuité historique, entre la période fasciste et celles qui l'ont précédée et suivie. Le génocide apparaît donc à la fois comme un moment de rupture et à la fois comme le moment central de certaines dynamiques qui relient l'avant, le pendant et aussi l'après-guerre.

## L'après-guerre entre continuité et discontinuité

- 12 En effet, au niveau européen, l'après-guerre se caractérise par une relative absence de rupture avec la persécution des Tsiganes. Ritter et ses collaborateurs n'ont jamais été jugés et, contrairement aux Juifs, aucune indemnisation n'a été donnée aux familles tsiganes persécutées durant la guerre. Même si l'Italie ne connaît pas les exemples les plus éclatants de continuité comme la Suisse<sup>20</sup>, l'alternance et l'ambiguïté entre mise à distance et assimilation n'ont pas cessé après la seconde guerre mondiale. Avec un socle idéologique très différent par rapport aux siècles précédents, cette période voit un retour aux pratiques d'éducation et d'assimilation et à des politiques destinées exclusivement aux Tsiganes. C'est le moment de la création des camps nomades et de la mise en place des politiques scolaires pour les seuls enfants tsiganes, construites sur l'idée que les Tsiganes et voyageurs ont un déficit lié à leur milieu culturel et social<sup>21</sup>.

## Un système de scolarisation différentiel

- 13 De véritables politiques destinées explicitement aux élèves nomades se développent en Italie, et plus généralement en Europe<sup>22</sup>, à la suite des premières mobilisations pour la défense des droits de stationnement de ces populations, au cours des années 1950. En Italie, les problèmes de stationnement sont particulièrement aigus dans les grandes villes du Nord, qui sont en pleine phase d'industrialisation et qui attirent des populations aux origines très diverses, mais surtout des migrants de l'intérieur. Parmi ces populations, on trouve des Roms provenant du sud de l'Italie, des Sintis qui pratiquaient autrefois des métiers itinérants dans le cadre de l'économie agricole et des Roms des Balkans. Chacun arrive avec des styles de vie très différents des autres et ne partage guère la même culture, mais tous sont identifiés comme Tsiganes ou nomades et considérés comme itinérants et asociaux.
- 14 La volonté de répondre aux besoins de ces populations amène à la création d'une catégorie de l'action publique en Italie, celle des nomades, qui devient la cible de politiques publiques spécifiques, mises en place par des bureaux municipaux chargés des nomades (les Bureaux nomades). Sont notamment mises en place des politiques d'intégration concrétisées par un dispositif de logement différentiel et de ségrégation, les aires de stationnement spécialement destinées aux nomades, rebaptisées par la suite camps nomades. Dans ce cadre, les enfants nomades deviennent l'objet d'une attention particulière et leur scolarisation devient l'un des volets de ce travail d'intégration.

## Des œuvres privées aux politiques publiques

- 15 Les premières actions de bénévoles pour la scolarisation des enfants nomades naissent à l'intérieur des camps nomades<sup>23</sup> dans les années 1950. La pédagogue Mirella Karpati<sup>24</sup> crée des écoles informelles dans le Nord de l'Italie, puis en 1962, une véritable école privée fonctionnant grâce au travail bénévole d'institutrices. Elle est hébergée d'abord dans des

locaux paroissiaux mis à disposition par le curé Bruno Nicolini et, ensuite, dans une école publique<sup>25</sup>. Au cours de cette même décennie mais dans un tout autre esprit, Monseigneur Dino Torreggiani crée des œuvres chrétiennes d'accueil pour enfants tsiganes. Déplorant que ces populations soit ignorées par la société civile comme par l'Église, Torreggiani fonde la *Casa Divina Provvidenza A. Tamassia-Istituto per Fanciulli Sinti* [Maison Divine Providence A. Tamassia – Institut pour enfants sintis] à Badia Polesine en Vénétie, mais également l'institut *Villamaria* de Treviso destiné aux enfants issus des familles pratiquant le spectacle itinérant et le cirque, ainsi que d'autres maisons d'accueil à Reggio Emilia. Ces instituts éducatifs sont gérés par des prêtres et des laïcs dans l'esprit missionnaire chrétien d'aide aux personnes dans le besoin : les enfants y sont envoyés soit par leurs propres parents, soit par les pouvoirs publics. Torreggiani leur fait fréquenter des écoles ordinaires et encourage les contacts avec les autres enfants habitant en ville. Ce traitement égalitaire se fait pourtant au prix de l'intégration et de l'assimilation : à l'exception des vacances scolaires, les enfants sont éloignés de leurs familles, oubliant leur langue maternelle et leur culture d'origine.

- 16 Entre-temps, l'inspecteur d'académie de Pescara, une ville du Sud comptant un bon nombre de Roms, avait ouvert la première véritable classe différentielle, fonctionnant de 1959 à 1962. Pendant ce temps, d'autres classes avaient été créées ailleurs, comme le cours populaire de Vasto dans les Abruzzes, géré par des bénévoles entre 1960 et 1962, et deux classes de rattrapage ouvertes à Rome en 1961.

## La création des classes Lacio Drom

- 17 En 1963, le ministre de l'Éducation reconnaît ces différentes initiatives comme classes expérimentales et conçoit une politique de scolarisation pour les nomades en étroite collaboration avec Mirella Karpati, qui avait entre-temps fondé le *Centro studi zingari* au sein de l'Institut de pédagogie de l'université de Padoue<sup>26</sup>, la revue italienne d'études tsiganes *Lacio Drom* [« Bon voyage » en langue *romàni*] dont elle était la directrice et, l'organisation *Opera Nomadi* avec le curé Nicolini. En 1965, le ministère de l'Éducation signe une première convention avec *Opera Nomadi* et avec le *Centro studi zingari*, déléguant une partie de ses responsabilités à ces deux institutions : le transport des élèves, la sensibilisation des familles (ce qui se traduit principalement par des aides financières), la formation des enseignants<sup>27</sup> et l'organisation du travail pédagogique. Au début de l'année scolaire 1966/1967, onze classes spéciales appelées *Lacio drom* et destinées aux enfants issus des camps nomades ont été ouvertes au sein d'écoles ordinaires de six villes italiennes<sup>28</sup>. Les enseignants des classes spéciales ayant suivi des cours biennaux de spécialisation assurés par le *Centro studi zingari* (en collaboration avec *Opera Nomadi* et avec l'appui financier du ministère de l'Éducation) étaient sélectionnés par une commission de l'inspection d'académie comptant un représentant d'*Opera Nomadi*. Cet organisme, qui venait de se transformer en une organisation nationale, devenait l'interlocuteur principal des pouvoirs publics pour les politiques à l'égard des nomades.
- 18 À la suite de vives critiques, une nouvelle convention, en date du 19 novembre 1971, transforme les classes, entre-temps portées au nombre de soixante, en cours de rattrapage : le nouvel objectif est de préparer les élèves tsiganes ayant un fort retard scolaire et une fréquentation scolaire extrêmement irrégulière, à l'insertion dans les classes ordinaires. Néanmoins, une convention signée le 15 janvier 1973 requiert, parmi les conditions pour enseigner dans les classes spéciales, la possession du diplôme d'une

école d'instituteurs orthophrénique<sup>29</sup> ou de physiopathologie du développement psychique de l'enfant. Cette mesure met fin à toute ambiguïté : la scolarisation des Tsiganes relève clairement d'une logique propre à une enfance irrégulière.

## Une scolarisation ambiguë pour une enfance irrégulière

- 19 Les classes spéciales, qui s'affichaient comme une mesure d'insertion, n'avaient guère résolu la situation de ségrégation de ces élèves, et elles avaient même conduit, dans bien des cas, à renforcer l'exclusion. En effet, les élèves des classes spéciales étaient séparés des autres écoliers non seulement durant les cours, mais aussi pendant le déjeuner et lors de la rentrée et de la sortie des classes. Les écoles se trouvaient à la périphérie des villes, mais souvent sans lien géographique avec les camps où habitaient les élèves tsiganes, et le déplacement était assuré par des bus scolaires transportant uniquement les écoliers des camps. Les enfants passaient la plupart de la journée loin de leurs familles et ils consommaient presque tous les repas à l'école (le petit-déjeuner, le déjeuner et un goûter copieux<sup>30</sup>). De surcroît, les parents n'avaient donc pas l'occasion de tisser des liens avec les enseignants et avec les autres parents d'élèves, d'autant plus que des travailleurs sociaux se chargeaient des rapports entre les écoles et les familles.
- 20 Ces détails laissent transparaître l'ambiguïté de cette politique : si d'une part, elle cherchait à garantir le devoir-droit à la scolarisation, elle tentait d'autre part de limiter le rôle éducatif de la famille. En ce sens, elle cachait donc tant bien que mal la tentative de resocialiser et d'assimiler les Tsiganes à travers les enfants, palliant ainsi le supposé manque d'éducation de la part des parents. Les enfants étaient considérés à la fois comme en danger et comme représentant un danger potentiel pour la société, comme cela apparaît clairement dans plusieurs témoignages parus dans la revue *Lacio Drom*<sup>31</sup>. En définitive, les politiques de scolarisation s'inscrivent dans le projet moral de réhabilitation des Tsiganes : comme le constate Paola Trevisan, il n'est pas étonnant que les camps nomades, les classes spéciales et les démarches d'évangélisation effectuées au sein des camps nomades aient été mis en place en même temps<sup>32</sup>.
- 21 Beaucoup d'auteurs ont fortement critiqué les classes spéciales<sup>33</sup>. Cependant, se contenter de condamner cette période risquerait d'en donner une vision monolithique et réductrice. Les promoteurs de ces politiques se battaient en faveur des Tsiganes. Dans un texte paru en ligne en réponse aux critiques de Luca Bravi<sup>34</sup>, Renza Sasso, l'une des coordinatrices des classes spéciales, a affirmé que l'intervention d'*Opera Nomadi* naissait de la volonté de garantir des droits de l'enfant « considérés comme universels » : s'engager pour une « frange de la population bloquée dans une situation de misère » ayant « de toute évidence, des problèmes » était « une question de solidarité, d'humanité, de justice » pour ne « pas être indifférents et agir pour l'évolution et l'amélioration des conditions de vie de ces gens<sup>35</sup> ». Bien que Sasso se justifie *a posteriori*, ces mesures sont le fruit de l'idéologie en vigueur, marquée par le processus de médicalisation des handicapés et par les interprétations d'ordre biologique de l'échec scolaire<sup>36</sup> : les classes différentielles étaient une manière novatrice d'intégrer des enfants porteurs de besoins particuliers auparavant exclus des écoles. Bien qu'*Opera Nomadi* ait refusé ce rapprochement<sup>37</sup>, les classes spéciales pour les nomades rappelaient, par leur nom et par la didactique adoptée, les écoles spéciales instituées en 1962 pour les enfants handicapés<sup>38</sup>. Ce qui distinguait les classes pour les nomades des classes pour les handicapés était la présence d'un esprit à la fois éducatif et moralisateur, visant à la réhabilitation de

l'ensemble du peuple tsigane. Il convient donc d'analyser les études qui ont construit un savoir autour de l'enfant nomade et engendré ce système de scolarisation différentiel.

## Une pédagogie pour les nomades

- 22 Karpati avait mis au point une méthode adaptée aux Tsiganes pour les classes spéciales connue sous le nom de pédagogie tsigane<sup>39</sup>, avec pour objectif explicite de sauver ces populations d'une culture qu'elle jugeait en crise au point de dégrader l'être humain. Pour ce faire, la pédagogue s'était attachée à étudier les comportements des enfants tsiganes à travers la méthode de l'« observation directe du comportement spontané<sup>40</sup> ». Dans ses enquêtes, elle comparait les enfants tsiganes à une portée de petits doués d'une intelligence intuitive, incapables d'abstraction et immergés dans une société supérieure à la leur. Elle décrivait les adultes tsiganes comme enfantins, déficients, agressifs, grossiers et orientés par un amour instinctif pour leurs enfants. Considérant les parents comme incapables d'accomplir les tâches parentales, Karpati estimait que les Tsiganes avaient besoin d'éducation avant même que d'instruction. Les arguments de la pédagogue présentent une forte continuité avec les théories développées durant la période fasciste : elle s'appuyait sur les travaux d'Hermann Arnold, qui, dans l'après-guerre, défendait encore la thèse de l'infériorité raciale des Tsiganes, et par ailleurs s'appuyait sur les tests suisses pour les enfants jéniches, qui étaient systématiquement retirés à leur famille. Enfin, Karpati a aussi été la promotrice d'une série d'études psychologiques et psychiatriques menées au long des années 1960 au sein du *Centro studi zingari* et publiées dans la revue *Lacio Drom. Rivista Bimestrale di Studi Zingari*.

## La fabrique de l'élève tsigane

- 23 Dans les années 1970, les études sur les enfants tsiganes ont connu un grand essor, avec des enquêtes psychosociologiques, psychométriques et des dépistages psychologiques réalisés par l'entourage de Karpati et parus dans la revue *Lacio Drom*<sup>41</sup>. La figure centrale de cette période a été Renza Sasso, enseignante et ensuite coordinatrice des classes spéciales, qui s'est consacrée à la découverte des obstacles à l'apprentissage et à l'évaluation du décalage entre les enfants tsiganes et les autres.

## L'expertise psychologique

- 24 Dans sa première recherche<sup>42</sup>, Sasso a soumis 429 enfants tsiganes, nomades et sédentaires, issus de plusieurs villes italiennes, à des tests<sup>43</sup> afin de mesurer la structuration et l'adaptation du moi à la réalité, d'évaluer la personnalité, le niveau intellectuel et le développement mental. Elle a établi ainsi un écart entre le développement mental de l'enfant tsigane et de l'enfant non-tsigane variable de 2-3 ans à 7-10 ans. Selon elle, la première enfance chez les Tsiganes était caractérisée par l'apathie, l'enfant montrait un certain intérêt pour l'école et un équilibre psycho-physique autour des 7-8 ans, pour devenir à nouveau apathique vers 10-12 ans, âge auquel son développement mental s'arrêtait. Compte tenu du fait que le corpus était principalement constitué d'élèves des classes spéciales, ces tests révélaient la corrélation entre le développement intellectuel et la scolarisation. Sasso s'était également attachée à mesurer



le développement physique des enfants, avançant l'hypothèse d'une corrélation entre la maturation physique de l'enfant et l'abandon scolaire<sup>44</sup>.

- 25 Une dernière série des recherches de Sasso ont porté sur la morale des enfants tsiganes et notamment sur l'étude, à travers des tests projectifs, de l'incapacité à accepter des règles, et sur la prévalence de comportements tels que l'agressivité et les états dépressifs<sup>45</sup>. En 1974, elle a soumis un questionnaire à onze enfants entre 7 et 13 ans pour évaluer la générosité, la sincérité et la compassion soit envers leur groupe soit envers le reste de la population, ainsi que l'attachement à la famille, l'autodéfense et l'initiative personnelle. Elle a ensuite utilisé le test d'aperception pour enfants [*Children's Apperception Test* CAT] et le test d'aperception de la famille [*Family Attitude Test* FAT] sur des corpus très restreints (une quinzaine d'enfants entre 6 et 13 ans) pour détecter les identifications, les conflits, les angoisses, les mécanismes de défense et les interactions en famille. Elle en a conclu que la peur et le manque de confiance en soi découlaient de l'indifférence, de l'agressivité et de la violence des parents<sup>46</sup>. Enfin, Karpati et Sasso<sup>47</sup> ont fait subir le test du village (variant Muchielli/Martinez) à 60 Tsiganes installés dans plusieurs villes italiennes et à 115 non-Tsiganes pour étudier la relation entre les conditionnements socioculturels et les carences dans la formation de la personnalité ou dans la capacité à planifier un futur. Contrairement aux non-Tsiganes, les Tsiganes apparaissaient mentalement faibles et issus de familles inadaptées.
- 26 Ces recherches, fondées sur des méthodes peu adaptées pour tester l'intelligence d'enfants peu ou pas scolarisés, étaient utilisées pour produire un savoir sur l'ensemble des Tsiganes à partir de cas très spécifiques et de corpus très restreints, pratique scientifiquement discutable, voire carrément raciste. L'enfant tsigane apparaissait inadapté, déficient et immature sur les plans intellectuel, moral, social, sexuel et émotif. Sa situation était considérée comme hors norme, même si la déscolarisation précoce était répandue en milieu populaire, surtout dans certaines régions d'Italie. Mais les conditions sociales n'étaient guère prises en considération quand il était question des Tsiganes. Les recherches de Sasso servaient à démontrer l'utilité des classes spéciales et constituaient la base de la formation des enseignants qui y étaient rattachés.
- 27 De nombreux auteurs ont avancé des critiques radicales sur la méthodologie même de ces enquêtes<sup>48</sup>, ont reconnu que ces études étaient influencées par le contexte national monoculturel de l'époque et par le type de formation délivrée dans les cursus universitaires<sup>49</sup>. Par ailleurs, ces enquêtes n'étaient pas une spécificité italienne, et elles s'inscrivaient dans une dynamique de circulation européenne des politiques et des savoirs : des classes spéciales pour Tsiganes avaient été créées à la même époque en Allemagne et en Espagne, des articles sur d'autres expériences de scolarisation et des recherches européennes étaient publiés dans la revue *Lacio Drom* tandis que des manifestations scientifiques européennes étaient également organisées au sujet de la scolarisation des enfants tsiganes<sup>50</sup> pour mettre en réseau des centres qui, comme *Opera Nomadi*, s'attelaient à la tâche de former les enseignants travaillant auprès d'élèves tsiganes et voyageurs.

## L'élève tsigane à l'ère de l'intégration

- 28 En Italie comme ailleurs, la prise en charge de l'enfance tsigane a changé lorsqu'une nouvelle manière de penser la diversité à l'école s'est affirmée. La culture éducative a subi un profond renouvellement à la suite de la révolution de 1968 : la notion de rattrapage a laissé la place peu à peu à celle d'intégration des sujets porteurs de besoins particuliers<sup>51</sup>.

Au fil de la décennie suivante, plusieurs réformes du système scolaire ont été votées<sup>52</sup>. En 1977, la loi 517 supprimait les classes séparées pour les élèves handicapés, les intégrant au sein des classes ordinaires : ce décret représentait un changement radical de la manière de prendre en charge la diversité à l'école, en défendant le droit à l'égalité de traitement.

- 29 Parallèlement, le débat autour de classes spéciales s'est exacerbé au début des années 1970 jusqu'à ce que la convention du 18 décembre 1974 entre le ministère de l'Éducation et *Opera Nomadi* transforme les classes spéciales pour élèves tsiganes en cours préparatoires à l'insertion au sein des classes ordinaires et que la résolution ministérielle n° 1548 du Conseil national de l'instruction publique du 14 avril 1981 ne les supprime, tout en encourageant la formation de personnel chargé du soutien à ces élèves et l'introduction de l'enseignement de la langue *romàni*. Cette décision rattachait la prise en charge des élèves nomades à la nouvelle manière de gérer la scolarisation de l'enfance irrégulière : tout comme les enfants handicapés, les élèves tsiganes continuaient à être considérés comme nécessitant un cadre spécialisé. Il était également prévu de financer les Instituts régionaux de recherche, d'expérimentation et de formation continue (IRSSAE)<sup>53</sup> et les régions pour qu'ils fournissent la gratuité de la cantine scolaire, des transports et la présence d'un instituteur spécialisé<sup>54</sup>. Il y avait également un enseignant ayant des fonctions étendues : informer les écoles sur la législation concernant les Tsiganes, solliciter les autorités académiques pour qu'elles envoient les enseignants de soutien nécessaires, faire le lien entre les institutions et les *campi nomadi*, réaliser des actions de type socio-éducatif à l'intérieur des camps nomades, comme des animations et l'accompagnement des adultes dans les démarches administratives. Il apparaît clairement que ces élèves demeuraient une catégorie à part.
- 30 Entre-temps, le monopole d'*Opera Nomadi* sur la question avait diminué, tant et si bien que la circulaire n° 207 du 16/07/1986 avait mis fin aux conventions avec cette organisation, sous prétexte que le ministère voulait assumer sa propre responsabilité vis-à-vis des Tsiganes<sup>55</sup>. Cette dernière résolution est manifestement ambiguë. Si elle invite à la protection et à la valorisation de la diversité culturelle à travers l'enseignement du *romàni*, elle établit toutefois un lien entre l'appartenance culturelle et les difficultés scolaires des élèves. Il est notamment prévu une collaboration avec le groupe de travail pour l'intégration des élèves handicapés<sup>56</sup>. Ces détails montrent que les enfants nomades continuent à faire partie des enfants anormaux et que leur intégration dans les classes est liée uniquement au changement dans la manière de traiter la diversité à l'école.
- 31 Néanmoins, l'approche du ministère de l'Éducation italien sur cette question se modifie quelque peu : une circulaire précédente (05/07/1985) avait en outre invité à garantir l'égalité des traitements des Tsiganes en milieu scolaire. Cette ouverture dépendait de la manière dont la scolarisation des Tsiganes était traitée au niveau international.

## L'éducation interculturelle et la rhétorique des droits des Roms

- 32 Entre la fin des années 1980 et les années 1990, la prise en charge des élèves tsiganes – qui sont progressivement rebaptisés Roms par les pouvoirs publics, qu'ils soient ou non italiens – a subi un renouvellement : l'éducation interculturelle apparaît comme l'outil pour l'intégration sociale des élèves défavorisés. En 1989, cet instrument est introduit dans les documents concernant les élèves issus des camps nomades. Quelques années plus tard, la circulaire n° 73 du Conseil des ministres de 1994 sur l'éducation interculturelle invite à reconnaître les Roms étrangers et italiens comme groupe ethnique. Il apparaît

clairement que la scolarisation de ceux qui sont désormais appelés Roms change progressivement de statut : si auparavant leur prise en charge était associée à l'enfance handicapée, elle commence à être assimilée à l'enfance migrante. Mais, si depuis le début, la législation a opéré une distinction entre les « nouveaux-arrivants » et les étrangers déjà présents sur le territoire italien<sup>57</sup>, cela ne vaut pas pour les Roms : italiens ou étrangers, nouveaux-arrivants ou installés depuis des générations, ils sont toujours considérés comme porteurs d'une diversité et de besoins particuliers. Plus généralement, le regard ambigu sur ces populations demeure : la circulaire ministérielle n° 207/1996 cite la pensée primitive comme une caractéristique propre à la culture rom. Cependant, il convient de pointer quelques transformations. Les difficultés scolaires des Roms sont moins construites comme un problème cognitif qu'en termes culturels. Cela tient au fait que, au niveau européen, les Roms sont désormais pensés comme une minorité ethnique porteuse d'une diversité culturelle à préserver. En effet, l'Europe avait recouru à une nouvelle rhétorique qui s'inscrivait dans l'horizon des droits de l'homme et se déclinait dans la promotion des droits des Roms. La période de transition entre le XX<sup>e</sup> et le XXI<sup>e</sup> siècle est caractérisée par une progressive affirmation des Roms comme principale minorité ethnique européenne. Plusieurs institutions internationales s'étaient intéressées à la condition des enfants tsiganes dès les années 1980 et 1990, notamment la Fondation internationale Helsinki pour les droits de l'homme, le Conseil de sécurité, le Conseil de la coopération en Europe et la Commission des droits de l'homme du Conseil économique et social de l'ONU. Beaucoup d'autres organismes nationaux et internationaux (y compris des administrations locales, régionales et nationales et des associations roms et non-roms) avaient dénoncé les conditions de vie et les faibles taux de scolarisation des enfants roms<sup>58</sup>.

- 33 Au sein des organismes européens, les interprétations des difficultés scolaires des Roms en terme de déficit intellectuel sont condamnées et remplacées par des discours culturalistes. Déjà la résolution n° 125 de 1981 du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux en Europe intitulée « Résolution de la Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe sur le rôle et la responsabilité des collectivités locales et régionales face aux problèmes culturels et sociaux des populations d'origine nomade<sup>59</sup> » invitait à multiplier les recherches sur la scolarisation de ces populations et les actions de formation spécialisée pour enseignants. Cependant, son titre ne laisse pas de doutes quant à l'approche : les Roms sont assimilés aux nomades et l'origine des difficultés de scolarisation réside dans leurs problèmes d'ordre culturel et social.
- 34 Néanmoins, il y a une multiplication effective des efforts de la part de l'Europe, à la suite de la création du « Groupe des spécialistes sur les Roms/Tsiganes » : entre 1983 et 1990, le Conseil pour la coopération culturelle du Conseil de l'Europe a organisé cinq séminaires internationaux pour enseignants et représentants d'organisations tsiganes et la Commission et le Parlement européens et ont commandé au Centre de recherches tsiganes de l'université Paris Descartes une étude sur la scolarisation d'enfants tsiganes et voyageurs dans les pays communautaires<sup>60</sup>. Le groupe d'experts a créé alors un mémorandum qui a débouché sur la « Recommandation n° 4/2000 du Comité des ministres aux États membres sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe ». Mais, passée la condamnation des anciennes pratiques, les experts finissent par recréer un champ de la prise en charge des minorités roms : le groupe d'experts est renommé en 2002 « Groupe des spécialistes sur les Roms, Tsiganes et voyageurs », puis transformé en

2006 en « Comité d'experts sur les Roms et les Gens du voyage », dont le titre indique le changement d'approche par rapport à la résolution de 1981.

- 35 Le gouvernement italien avait donc cherché à se conformer, au moins en apparence, à la rhétorique européenne. D'ailleurs, les institutions communautaires avaient dénoncé le fait qu'en Italie le diplôme d'école normale d'instituteur orthophrénique ou de physiopathologie du développement psychique de l'enfant était une condition requise pour enseigner dans les classes *Lacio Drom*, assimilant *de facto* les enfants tsiganes aux handicapés. Cependant, si les pouvoirs publics italiens ont cherché à montrer une adhésion à la rhétorique internationale, ils ont toutefois continué à réserver un traitement différentiel à ces populations. Cette catégorie de personnes, appelées indifféremment Tsiganes, Roms ou nomades continue à faire l'objet de projets spécialisés et de surveillance avec la production de statistiques, pour ce qui concerne l'école et la vie dans les camps nomades.

## Conclusions

- 36 Le parcours historique a permis de montrer pourquoi les enfants tsiganes ont été considérés comme des enfants ayant des besoins spéciaux, ce qui a engendré un système de scolarisation différentiel. Des œuvres chrétiennes d'accueil pour enfants tsiganes aux classes spéciales *Lacio Drom* jusqu'aux mesures contemporaines, l'histoire de la prise en charge de ces élèves a connu des reconfigurations et différentes déclinaisons selon les économies politiques et les idéologies en place. Si la question de la scolarisation des Roms est marquée par des aspects de continuité et de discontinuité, par des spécificités italiennes et par des dynamiques européennes, ces politiques partagent une certaine ambiguïté entre volonté d'insertion et de mise à distance.
- 37 La croisade pour la scolarisation des enfants tsiganes a été l'une des préoccupations majeures des pouvoirs publics et l'un des piliers du projet de normalisation et d'assimilation de ces populations. Or, si ces enfants échappent à ce qui est devenu progressivement la règle scolaire, c'est aussi parce qu'ils sont soumis à une scolarisation différentielle, qui est limitée, tant dans ses ambitions que dans sa régularité ou sa durée. En effet, derrière la tentative de garantir le devoir-droit à la scolarisation, se cache tant bien que mal un droit à la scolarisation partiel et différentiel, surtout pour ce qui concerne les attentes vis-à-vis des élèves. Si certaines mesures mettent en avant la volonté d'éduquer et d'instruire les enfants, elles finissent souvent par mettre en œuvre une véritable « éducation-sans instruction » qui s'insère dans le processus de réhabilitation, voire d'éducation du peuple tzigane réalisé dans les *campi nomadi*.
- 38 Le cas de la prise en charge de l'enfance tzigane a permis également de faire ressortir et d'interroger les enjeux politiques derrière les cultures éducatives et scolaires italiennes, notamment en ce qui concerne les idéologies concernant la manière de penser et de traiter la diversité à l'école. Ces idéologies débouchent souvent sur des formes de racisme fondé sur la culture, un mécanisme à l'œuvre envers beaucoup d'autres minorités, en Italie et ailleurs. La condamnation des parents roms en raison de leur race ou de leur culture, et une confusion entre problème social et connotation raciale ont été des constantes et perdurent, dans quelques cas, jusqu'à nos jours. Cela ne fait que rappeler la présence de la pensée raciale dans le monde contemporain, déjà relevée par Didier Fassin : « Contrairement à ce que l'on croit souvent, on est loin d'en avoir fini avec les races ou plus précisément avec la pensée raciale, c'est-à-dire la croyance et l'affirmation

de différences biologiquement constitutives de populations. Cette croyance et cette affirmation n'impliquent pas de présupposés hiérarchiques, mais simplement des distinctions réputées naturelles<sup>61</sup>. »

## NOTES

2. S ARCINELLI Alice Sophie, « Infancias marginales, los márgenes de la infancia. Trayectorias de muchachos en situación de calle en el noreste brasileño », *Revista Alteridades*, 21, 42, 2011, p. 91-101. J'ai forgé ce terme pour appréhender des expériences enfantines qui s'éloignent des idéaux moraux caractérisant cette période de la vie idéalisée par les médias et validée par des spécialistes et des professionnels de la société, notamment des psychologues, des psychanalystes et des travailleurs sociaux.

3. L'article se base sur des données socio-historiques issues d'une recherche doctorale sur l'enfance et la parentalité roms en Italie. La méthodologie adoptée est une analyse des politiques publiques destinées aux Roms et des entretiens menés avec des élus locaux, des fonctionnaires publics, des représentants des associations et des militants. SARCINELLI Alice Sophie, *op. cit.*, 2014.

4. Il s'agit des bureaux municipaux créés dans certaines villes pour gérer les actions envers une catégorie de l'action publique en Italie, celle des nomades, qui sont devenus cibles des politiques publiques spécifiques. Sont notamment mises en place des politiques d'intégration concrétisées par un dispositif de logement différentiel et de ségrégation, les aires de stationnement spécialement destinées aux nomades, rebaptisées par la suite camps nomades.

5. *Opera Nomadi* naît en 1963 dans le Trentin-Haut-Adige sous l'impulsion de don Bruno Nicolini et de la pédagogue Mirella Karpati. L'association devient nationale en 1965 ; elle est nommée *Ente Morale Nazionale* [organisme moral national] par le Décret du Président de la République (D.p.r.) 347 de 1970.

6. La revue *Lacio Drom*, éditée par le *Centro Studi Zingari* entre 1967 et 1999, a publié les études de psychologues et d'autres chercheurs qui ont construit le savoir sur l'enfant tsigane à la base des politiques publiques destinées à cette catégorie.

7. SIMONI Alessandro, « Il “problema di una gente vagabonda”. Retrospectiva sulla percezione degli “zingari” nella cultura giuridica italiana », VITALE Tommaso, BONETTI Paolo, SIMONI Alessandro (ed.), *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia*, Milano, Giuffrè, 2011, p. 237.

8. STEPHENS Sharon, *Children and the politics of culture*, Princeton NJ, Princeton University Press, 2011.

9. Par « problème tsigane » ou « question rom », on entend généralement « un problème social, posé et/ou construit par les institutions de l'État », BORDIGONI Marc, « “Terrain désigné”, observation sous contrôle : quelques enjeux d'une ethnographie des Tsiganes », *Ethnologie française*. « Terrains minés en ethnologie », 1, XXXI, Paris, 2011.

10. BRAVI Luca, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei Rom e dei Sinti in Italia*, Milano, Unicopli, 2009.
11. DI BELLO Giulia, « L'infanzia italiana nei progetti di legge e di riforma nel secondo ottocento », COVATO Carmela, ULIVIERI Simonetta (dir.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001, p. 181-196.
12. Loi n° 3961 du 15 juillet 1877 « Sur l'obligation de l'instruction primaire », Commissione della Camera, 1877.
13. Le dictionnaire définit le *girovago* comme une personne « démunie de domicile fixe ou d'activité fixée dans un lieu précis », DEVOTO Giacomo et OLI Gian Carlo, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1990. Les professions ambulantes sont celles de « saltimbanque, sorcier, charlatan, musicien ou chanteur ambulant, danseur de corde, voyant ou interpréteur de rêves, montreur d'animaux, quêteur ou similaires » (Ministère des Affaires extérieures, 1885, loi du 21 décembre 1873 sur l'interdiction d'usage d'enfants dans les professions ambulantes et normes pour son application, art. 1, Rome, Ippolito Sciolla, Tip., p. 3).
14. DINI Pier Luigi, *Classi differenziali e scuole speciali*, Roma, Armando, 1965 et SIDOTI Pietra Simona « Apprendisti scolari, alunni renitenti. Il caso speciale dei camminanti di Noto », *Annuario di Antropologia* 4, 4, 2004, p. 117. La catégorie d'anormal est, selon Sidoti, une catégorie nosographique qui définit un état d'anormalité sur la base d'une position socio-économique considérée comme déviante par l'ordre social. Parmi les anormaux, on comptait des personnes considérées comme inadaptées sur le plan physique (les aveugles, les sourds et les amblyopes), psychique (les enfants dits caractériels), mais surtout social.
15. LOMBROSO Cesare, *L'Uomo delinquente*, Turin, Hoepli, 1876.
16. CAPOBIANCO, Alfredo, *Il problema di una gente vagabonda in lotta con le leggi*, Napoli, Tip. F. Raimondi, 1914.
17. Des projets similaires se retrouvent dans des camps nazis (comme par exemple dans l'école pour Roms et Sintis du camp de Berlin-Marzahn) et du « camp de rééducation pour enfants réfugiés » de Jastrebarsko en Croatie. Source : « Notiziario », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 4-5, 34, 1998, p. 67.
18. BRAVI Luca, *op. cit.*, p. 36-38.
19. *Ibid.*
20. La forme la plus extrême a été la sédentarisation forcée d'enfants appartenant aux Jenisches réalisée en Suisse par l'œuvre caritative « Les enfants de la grande route » dans le cadre des politiques d'assistance et de sécurité sociale de l'organisation Pro Juventute, mise en place en 1926 et financée avec des fonds publics jusqu'en 1973. Les enfants étaient retirés à leur famille sans aucune procédure judiciaire et placés dans des instituts en attente d'adoption.
21. PIASERE Leonardo, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid Editori, 2010.
22. Outre aux classes spéciales italiennes qui seront présentées, je rappelle les expérimentales préparatoires *Schulkindergarten* en Allemagne et les *escuelas puentes* [écoles-pont] pour les enfants gitans espagnols, qui avaient été promues par le *Secretariado nacional gitano* et mises en place en 1978.
23. Le premier camp fut ouvert à Cuneo en 1966, suivi par celui de Milan dans le quartier de Villapizzone, puis par d'autres à Milan, Udine, Mestre, Reggio Emilia, Pistoia, Turin, Bologne, Vérone, Cuneo et Lucques.

24. Mirella Karpati, née en 1923, a consacré sa carrière à l'étude et à la mise en place des projets de scolarisation pour enfants tsiganes ; par ailleurs, elle a fondé et dirigé la revue italienne d'études tsiganes *Lacio Drom* et le *Centro Studi Zingari*.

25. KARPATI Mirella et MASSANO Secondo, *La scolarizzazione dei bambini zingari e viaggianti in Italia, Rapporto per la commissione della Comunità Europea*, Torino, Opera Nomadi, 1987.

26. En 1970, le centre est devenu autonome et a été déplacé à Rome.

27. Convention de 1965, article 7.

28. Il y avait deux classes à Bolzano (21 et 11 élèves), deux à Milan (10 élèves par classe), deux à Pescara (21 et 14 élèves), une à Reggio Emilia (60 élèves), une à Giulianova (10 élèves), une à Trente (22 élèves) et deux à Rome (15 et 16 élèves).

29. L'école magistrale orthophrénique est née au début du xx<sup>e</sup> siècle pour préparer à l'enseignement aux élèves ayant des retards mentaux. Ce type d'école a ensuite été reconnue en 1928 et réformée de manière considérable en 1975.

30. KARPATI Mirella, « La situazione delle scuole per i nomadi in Italia », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 1967, n° 4-5 p. 29.

31. Selon Claudio Azzolini, responsable de quelques classes *Lacio Drom*, le but était de promouvoir la maturation des Tsiganes au niveau social. Un directeur d'école exprima la satisfaction de l'école à la fin de la première année scolaire face aux progrès des élèves (qui avaient appris à obéir, à limiter le bruit, à se comporter correctement dans la salle de classe, à table et dans les relations interpersonnelles) et quant aux effets de cette action éducative sur les familles tsiganes. ACCARDO Salvatore, « *Il fine della scuola speciale* », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 1, 1966, p. 6-8 ; AZZOLINI Claudio « *Zingari e nomadi "problema sociale"* », Trento, Opera Nomadi, 1971.

32. TREVISAN Paola (2006), « "Femo un libro": scritture, reti parentali ed associazionismo fra i Sinti di Reggio Emilia », Universitat Jaume I, Facultat de Ciències humanes i socials, Departament d'història, geografia i art, Castellón, p. 46.

33. BRAVI Luca, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei Rom e dei Sinti in Italia*, Milano, Unicopli, 2009 ; MARTA Claudio, *Relazioni interetniche. Prospettive antropologiche*, Napoli, Guida, 2005 ; PIASERE Leonardo, *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara (seconda edizione riveduta e corretta)*, Rome, Cisu, 2005 ; VITALE Tommaso 2010, « Quale pedagogia per il lavoro con i sinti ? Alcuni segnali di educazione educativa », *Animazione Sociale. Mensile per operatori sociali*, 241, Turin, Gruppo Abele, p. 33-43.

34. BRAVI Luca, *op. cit.*, p. 67-77.

35. SASSO Renza, « Replica di Renza Sasso a "Tra inclusione ed esclusione" di Luca Bravi », Milano, Unicopli, Dicembre 2009, [[http://www.operanomadiazionale.it/visualizza\\_notizia.asp?id=15](http://www.operanomadiazionale.it/visualizza_notizia.asp?id=15)], consulté le 27 juillet 2012.

36. CANEVARO Andrea (dir.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Gardolo, Erickson, 2007.

37. KARPATI Mirella, 1989, « Zingari a scuola: venticinque anni di un difficile rapporto », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 6, p. 8.

38. Les classes spéciales ou différentielles se trouvaient au sein des écoles ordinaires et accueillaient des élèves à problème, mais considérés comme capables de pouvoir à un moment donné réintégrer les classes ordinaires. Les écoles spéciales accueillaient « les

véritables anormaux ». Ministero della Pubblica Istruzione, 1962, Circolare n. 4525, 9 juillet, « Scuole speciali e classi differenziali. Norme per le scuole speciali per sordastri ».

39. BRAVI Luca, *op. cit.*

40. KARPATI Mirella, *Romanò Them : mondo zingaro*, Missione cattolica degli zingari, Rome, 1963 p. 87.

41. VERCELLINO Luigi, « Studio psicosociologico di un gruppo di bambini zingari », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 6, p. 32-48 ; SASSO Renza « Dépistage psicologico », *Lacio drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 8, 2, 1972, p. 12-18.

42. SASSO Renza, « Dépistage psicologico », *Lacio drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 8, 1, 1972, p. 43-46.

43. Les tests de Bender, le test *Goodenough*, des dessins sur l'homme et la famille, les matrices progressives 1947 (série A-Ab-B), la mosaïque de Gille et un test de vocabulaire (échelle Weschsler et Simon-Binet).

44. SASSO Renza, « Rilevamento di peso e altezza nei ragazzi zingari », *Lacio drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 8, 3-4, p. 45.

45. SASSO Renza, « La discriminazione morale nel ragazzo zingaro », *Lacio drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 5, p. 9-15.

46. SASSO Renza, « Applicazione del CAT a un gruppo di fanciulli zingari », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 1-2, 1975 ; SASSO Renza, « Applicazione del F. A. T. a fanciulli zingari », *Lacio Drom. Rivista bimestrale di studi zingari*, 3, p. 10-20.

47. KARPATI Mirella et SASSO Renza, *Adolescenti zingari e non zingari*, Roma, Centro studi zingari, 1976.

48. BRAVI Luca, *op. cit.*, PIASERE Leonardo, 2010, *op. cit.*

49. PIASERE Leonardo, 2010, *op. cit.*

50. Une première rencontre, organisée par le Centre national d'éducation de plein air et promue par le ministère de l'Éducation nationale français, s'est tenue à Suresnes du 13 au 15 juin 1972. D'autres rencontres internationales promues par le Centre de recherches tsiganes de Paris, la commission des Communautés européennes et d'autres associations et centres nationaux ont eu lieu dans les décennies suivantes, notamment à Carcassonne (France), à Avila (Espagne), à Burwell (Royaume Unis) et à Navan (Irlande).

51. GENOVESI Giovanni, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 2004, p. 190-192.

52. Les plus importantes sont la loi sur le temps complet (8 h 30-16 h 30), les décrets connus sous le nom de *Decreti Delegati* en actuation de la loi n° 477/73 de 1974, auxquels ont suivi dans les décennies suivantes la réforme des programmes de l'école primaire (1985) et la réforme du système de l'école primaire (1990) [GENOVESI Giovanni, *op. cit.*, p. 193-194].

53. L'Irssae est un organisme régional de droit public placé sous la responsabilité du ministère de l'Éducation qui mène des recherches dans le champ de l'éducation, promeut des projets expérimentaux et organise la formation continue pour le personnel scolaire.

54. L'instituteur ou professeur dit « *di sostegno* » est une figure qui s'occupe des élèves handicapés. La convention prévoyait un instituteur pour six élèves tsiganes.



55. *A contrario* de ce qui était prévu par la circulaire, *Opera Nomadi* est resté chargé des « enseignants commandés » jusqu'à l'année scolaire 1990-1991.

56. KARPATI Mirella et MASSANO Secondo, *La scolarizzazione...*, op. cit.

57. Cette distinction est opérée dès la première circulaire ministérielle sur la valorisation de chaque ethnie dans l'optique d'une société multiculturelle. Source : Ministère de l'Éducation, Circulaire n° 301 du 8 septembre 1989 « Insertion des étrangers dans l'instruction obligatoire : promotion et coordination d'initiatives pour l'exercice du droit à l'instruction ».

58. Notamment l'Open Society Institute, l'Unicef et l'Osce.

59. Résolution n° 125 de 1981 du Congrès des pouvoirs locaux et régionaux en Europe.

60. LIÉGEOIS Jean Pierre, *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, Commission des Communautés Européennes, Office des publications officielles des Communautés européennes, Série « Documents », 1986, 286 p.

61. FASSIN Didier, « Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale », in FASSIN Didier, FASSIN Éric (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006, p. 19-36.

## RÉSUMÉS

À partir des recherches doctorales sur l'anthropologie de l'enfance et de la parentalité roms en Italie, le présent article retrace le processus de fabrication de la catégorie d'élève tsigane tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Il interrogera notamment la relation entre les politiques de scolarisation pour les enfants tsiganes et les théories qui les ont orientées, à travers l'analyse de lois, de politiques publiques et d'études psychologiques sur l'enfant tsigane. L'objectif d'une telle analyse est de comprendre les raisons qui ont porté les pouvoirs publics à considérer cette catégorie comme ayant des besoins spéciaux auxquels il fallait répondre par un système de scolarisation différentiel. Plus particulièrement, il s'agit de saisir les logiques, les enjeux et les effets du processus de catégorisation, voire d'étiquetage de l'élève tsigane et de sa prise en charge spécifique. Enfin, l'exemple des élèves tsiganes permettra d'interroger les enjeux politiques sous-jacents aux cultures éducatives et scolaires italiennes, notamment pour ce qui est des idéologies concernant la manière de penser et de traiter la diversité à l'école.

Based on a PhD research on Roma childhood and parenthood in Italy, this article shows how the category of a Roma pupil arose throughout the XXth century. Drawing on an analysis of laws, public policies and psychological studies of Gypsy children, this paper will question the relation between education policies targeting Gypsy children and the theories on which they are based. The goal is to understand the reasons that led public authorities to consider this category of pupils as having special needs to be addressed with a specialized school system. More precisely, we will tackle the logics, the issues and the effects of this process of categorization of the Gypsy pupils and its specific treatment. Finally, the example of Gypsy pupils allows one to question the political issues connected to Italian educational policies and, more precisely, the ideologies connected with the way to consider and deal with cultural diversity at school.

## INDEX

**Mots-clés** : Italie, XXe siècle, Tsigane, enfance, scolarisation différentielle, diversité culturelle

**Keywords** : Italy, XXth century, Gypsy, childhood, differential schooling, cultural diversity

## AUTEUR

### ALICE SARCINELLI

Docteure en anthropologie de l'ÉHESS. Membre de l'IRIS et membre fondatrice du groupe « Sciences de l'enfance, enfants des sciences », elle a mené des recherches dans le champ de l'anthropologie de l'enfance et de la parentalité en Italie et au Brésil. (sarcinel@ehess.fr)